

Drewek, Peter; Harney, Klaus

**"Relative Autonomie", Selektivität und Expansion im modernen  
Schulsystem. Zur Verallgemeinerungsfähigkeit schultheoretischer  
Annahmen des Qualifikationskrisenprojekts der DFG**

*Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 4, S. 591-608*



Quellenangabe/ Reference:

Drewek, Peter; Harney, Klaus: "Relative Autonomie", Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. Zur Verallgemeinerungsfähigkeit schultheoretischer Annahmen des Qualifikationskrisenprojekts der DFG - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 4, S. 591-608 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142195 - DOI: 10.25656/01:14219

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142195>

<https://doi.org/10.25656/01:14219>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1982

## I. Essay:

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW: Eduard Spranger zum hundertsten Geburtstag 505

## II. Thema: Lehr-Lern-Forschung

FRANZ SCHOTT/  
KARL-ERNST NEEB/  
HANS-JÜRGEN W. WIEBERG      Zweckmäßige Repräsentation von Lehrstoffen als Problem der Lehr-Lern-Forschung und der pädagogischen Praxis 527

GÖTZ WIENOLD/  
FRANK ACHTENHAGEN/  
JÜRGEN VAN BUER/  
HARTMUT-A. OLDENBÜRGER/  
HANNELORE RÖSNER/  
MICHAEL SCHLÜROFF/  
PIETER K. G. WELGE      Lernmaterial und Lehrerverhalten in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischunterrichtes 545

BERNHARD TREIBER/  
FRANZ E. WEINERT/  
NORBERT GROEBEN      Unterrichtsqualität, Leistungsniveau von Schulklassen und individueller Lernfortschritt 563

HERMANN PFEIFFER      Über den Zusammenhang zwischen sozialer Organisation des Wissens und pädagogischer Organisation des Lehrprozesses 577

## III. Bericht und Diskussion

PETER DREWEK/  
KLAUS HARNEY      „Relative Autonomie“, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem 591

HANS BRÜGELMANN      Fallstudien in der Pädagogik 609

ANDREAS GRUSCHKA/  
HARALD GEISSLER      Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren 625

THOMAS HEINZE/  
FRIEDRICH THIEMANN      Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung 635

## IV. Besprechungen

JÜRGEN OELKERS	Helmut Konrad (Hrsg.): Pädagogik und Wissenschaft 643
HERWART KEMPER	Arnim Kaiser: Theorie qualitativer Bildungsplanung 650
HANS BRÜGELMANN	Ebon G. Guba/Yvonne S. Lincoln: Effective Evaluation 654
RAINER LACHMANN	Wolfgang Pfauch/Reinhard Röder (Hrsg.): C. G. Salzmann-Bibliographie 657
GERHARDT PETRAT	Georg Jäger: Schule und literarische Kultur 661
RAINER BRÄMER	Wolfgang Motzkau-Valeton: Literaturunterricht in der DDR 665
Pädagogische Neuerscheinungen 673	

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;  
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co.KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsendsung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

## „Relative Autonomie“, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem

*Zur Verallgemeinerungsfähigkeit schultheoretischer Annahmen des Qualifikationskrisenprojekts der DFG*

### *Problemstellung*

Betrachtet man die neueren schulgeschichtlichen Veröffentlichungen in der Zeitschrift für Pädagogik, so sind es zweifellos Arbeiten im Umkreis des Qualifikationskrisenprojekts der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die einen der Schwerpunkte bilden (MÜLLER 1977/1981; LUNDGREEN 1981; TITZE 1981). Obgleich diese Arbeiten sich auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts konzentrieren, werden Hypothesen formuliert, die über den Zeitraum hinausweisen und verallgemeinerungsfähigen Anspruch auf Gültigkeit erheben. Wir beschränken uns dabei auf die von der Bochumer Arbeitsgruppe innerhalb des Projekts vertretenen Aussagen, die wir an modernen Entwicklungen des Aufbaus und des Rekrutierungsmusters der weiterführenden Schulen wie auch des berufsbildenden Schulwesens überprüfen wollen.

Ihren theoretischen Bezugspunkt haben die Aussagen in der für vorrangig gehaltenen bildungssystemeigenen Reproduktion der sozialen Status- und Schichtenhierarchie zwischen den Generationen. Die erfolgreiche Wahrnehmung dieses gesellschaftlichen Auftrags wird an zwei (einander ergänzende) Voraussetzungen geknüpft: Das Bildungssystem muß sich seiner Umwelt gegenüber 1. relativ autonom und 2. scheinbar zweckrational organisieren und behaupten können (MÜLLER 1977). Im Anschluß an BOURDIEU/PASSERON (1971) bedeutet „relative Autonomie“ in diesem Zusammenhang, daß das Bildungssystem qualifikationsbezogene Anforderungen seiner Umwelt nicht ungebrochen übernehmen kann, sondern in einer Weise einarbeiten muß, die sich dem genannten Reproduktionsauftrag einfügt. Eine auf externen Bedarf zweckrational bezogene Ausrichtung des Bildungssystems wird daher nicht für möglich, ja für dysfunktional im Hinblick auf die „eigentliche Aufgabe“, nämlich die der Weitergabe der durch „Bildung“ erworbenen sozialen und kulturellen Besitzstände gehalten. Diese Funktionen können freilich an der programmatischen Oberfläche des Bildungssystems, also in bildungspolitischen Diskussionen, Lehrplänen, Berechtigungen, Erlassen und ihrer Begründung usw. nicht als solche vertreten werden, sondern werden durch Legitimationsformeln überdeckt, die den Anschein erwecken, als sei das Bildungssystem auf Anforderungen von außen zweckrational bezogen. Diese „scheinbare Zweckrationalität“ (MÜLLER 1977, S. 20) soll verdecken, daß das Bildungssystem diese Bezogenheit nur gebrochen, d. h. unter Wahrung von Spielräumen verwirklichen kann, die der Sicherung seiner Aufgaben bei der Reproduktion der Sozialstruktur dienen. Diese Reproduktion besteht in der Annäherung der Karriereorganisation und der Erfolgzuschreibung des Bildungssystems an einen *bestimmten* (d. h. nur in *bestimmten* sozio-kulturellen Kontexten erwerbbaaren) persönlichen Habitus (BOURDIEU 1973, S. 96ff.).

Historisch wird dieser Zusammenhang folgendermaßen festgemacht: Mit dem Wachstum der Schulen und Schülerzahlen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird das Gymnasium, das zunächst

Aufgaben des Pflichtschulbesuchs und des weiterführenden Schulbesuchs unterhalb der Hochschulebene miteinander verband (= Polyfunktionalität) in unterschiedlich berechtigende Schultypen aufgeteilt (MÜLLER 1977, S. 287 ff.). Um der von einer Generation zur anderen sich vollziehenden Perspektivenerweiterung von zunächst am Frühabgang orientierten Absolventen auf immer höherwertige Abschlüssebenen zu begegnen, wird die Polyfunktionalität abgebaut bzw. durch ein hierarchisiertes Spektrum weiterführender Schultypen ersetzt, das die anwachsende Aspiration der ehemaligen Frühabgänger auffängt („cooling-out“) und so die Gruppen, die das Gymnasium immer schon als grundständiges in Anspruch genommen haben (Sextaeintritt mit Abiturperspektive) und von daher über einen „härteren“ Karrierehabitus verfügen, vor der Entwertung des gymnasialen Schulabschlusses schützt. Historisch vollzogen sich derartige Veränderungen zu einem Zeitpunkt, an dem die Perspektivverschiebung zwischen den Generationen aufgrund fehlender Aufnahmefähigkeit des Beschäftigungssystems (Ausbleiben der Neunachfrage, reduzierte Ersatznachfrage) den Wert schulischer Abschlüsse und Berechtigungen krisenhaft bedroht (MÜLLER 1981, S. 249). Einer solchen Krise im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verdankt das Gymnasium die Durchsetzung seiner typenspezifischen – die Elitestellung des humanistischen Typs durch uneingeschränkte Berechtigungsvergabe unterstreichenden – Grundständigkeit bei gleichzeitiger Ächtung des traditionell üblichen Frühabgangs. Anders formuliert: An die Stelle des Frühabgangs tritt ein grundständig voneinander abgesondertes Angebot an Schultypen. Dieser Prozeß wird als bildungssysteminterne Notwendigkeit begriffen. Lediglich die Legitimation der Typenstruktur erfolgt im Hinblick auf externen Bedarf. In Wirklichkeit ist es jedoch kein externer Bedarf, der sich unvermittelt durchsetzt, sondern es ist die „relative Autonomie“ des Bildungssystems in der Wahrnehmung seiner „eigentlichen Aufgabe“ bei der Reproduktion der Sozialstruktur, die zur Auflösung des Frühabgangs führt. Im Verhältnis zur im 19. Jahrhundert abgeschlossenen *Systemfindung* hält D. K. MÜLLER die im 20. Jahrhundert anschließenden Veränderungen für nachgeordnet:

„Während sich die Struktur unserer Gesellschaft in den letzten 100 Jahren in nahezu allen sozialen, politischen und ökonomischen Bereichen entscheidend verändert hat, ist die Organisationsform unseres Bildungswesens seit Ende des 19. Jahrhunderts strukturell stabil geblieben. Innere und äußere Schulstruktur wurden unabhängig von den sozial-ökonomischen und politischen Transformationen nicht reformiert, sondern nur im Rahmen der seit den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts bestehenden Grundstrukturen modifiziert... Nach einem permanenten Strukturwandel des öffentlichen Schulwesens seit seiner Institutionalisierung am Beginn des 19. Jahrhunderts, der für den Verlauf des 19. Jahrhunderts verkürzt als Ersatz von mobilitätsfördernden Schulformen mit sozialheterogenen Schülergruppen durch Schultypen zur klassen- bzw. schichtenspezifischen Reproduktion beschrieben werden kann, wurde die bestehende Struktur und Funktion des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts festgelegt“ (MÜLLER 1977, S. 13).

Im folgenden wenden wir uns der Verallgemeinerung dieser Thesen zu. Wir prüfen Fragen der Grundständigkeit, des Frühabgangs und der „relativen Autonomie“ im weiterführenden Schulangebot Nordrhein-Westfalens für den Zeitraum 1950 bis 1979, versuchen das Konzept der „relativen Autonomie“ zu modifizieren und betrachten anschließend die diskutierten Zusammenhänge in ihren Auswirkungen auf das berufsbildende Schulsystem.

### *Grundständigkeit und Frühabgang: Theoretische Aspekte*

Angesichts des inzwischen erreichten institutionellen Entwicklungsstands gehen wir davon aus, daß diese Fragen nicht mehr auf die von D. K. MÜLLER für das 19. Jahrhundert behauptete Elitestellung des *humanistischen* Gymnasiums, sondern nur noch auf die des Gymnasiums schlechthin bezogen werden können.

Das geschieht in Übereinstimmung und Fortführung einer neueren Arbeit von DREWEL/MÜLLER (1982), die die Auffächerung (SCHEUERL 1968) und Enttypisierung der Gymna-

sien in Nordrhein-Westfalen analysiert und diesen Prozeß unter Gesichtspunkten der Bestandserhaltung der (grundständigen) gymnasialen Schullaufbahn ausgewertet. Dabei gilt im Unterschied zur Einschätzung der Oberrealschulen und Realgymnasien Ende des 19. Jahrhunderts die Einrichtung beschränkt berechtigender Gymnasien (F-Gymnasien) nach 1960 als zu stark mobilitätsfördernd und daher als „mittel- und langfristig“ gefährlich für das „Berechtigungsmonopol der grundständigen Gymnasialanstalten“ (ebenda, S. 109). In diesem Zusammenhang wird die „neuere Grundständigkeit der Schülergruppen“ (ebenda) hervorgehoben und damit die Beseitigung des Späteinstiegs von Haupt- und Realschülern auf Aufbau- und F-Gymnasien sowie die statistisch sehr begrenzten Übergangschancen vor allem der Hauptschüler in die reformierte gymnasiale Oberstufe interpretiert (s. u.: Tabelle 12). Die Grundständigkeit des Gymnasiums unterliegt historischen Veränderungen; sie kann für den gesamten Zeitraum zwischen 1950 und 1970 nicht bestätigt werden (Tabelle 1) und wird auch für die Zwischenkriegszeit – 41,9 v. H. der 1922 eingeschulten Sextaner in Preußen gelangten in die Unterprima (KULLMICK 1930) – nicht durchgängig zu belegen sein. Damit stellt sich – zumal angesichts der rückläufigen Selektivität auch in der Realschule (Tabelle 2) – die Frage nach der historischen Gültigkeit der von MÜLLER im Zusammenhang mit der Grundständigkeitsthese entwickelten Aussage: „Im Prinzip soziale Auslese vor Eintritt in das Gymnasium, Förderung im Gymnasium; dagegen Leistungswettbewerb in der Realschule“ (MÜLLER 1977, S. 15). D. h.: Aufstiegswillige Schüler, die anders als ihre Eltern über die Pflichtschulzeit hinaus zur Schule gehen wollen, werden durch Ersatzkarrieren abgefangen, die eine höhere

Tabelle 1\*: Erfolgsquote des Gymnasiums

	von den eingeschulten Sextanern erreichten das Abitur (in %):
1950/51	40,0
1955/56	44,1
1960/61	55,7
1965/66	61,5
1969/70	75,1

\* Eigene Zusammenstellung und Berechnung der Tabellen 1–3, 6–9 und 11 nach: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik: Die allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Bände 1950–1979.

Tabelle 2: Erfolgsquote der Realschule<sup>1</sup>

	von den eingeschulten Realschülern erreichten die Mittlere Reife (in %):
1950/51	76,2
1955/56	74,9
1960/61	75,1
1965/66	80,1
1970/71	89,5

1 Für die Selektionsthese von MÜLLER (s. o.) könnte allenfalls der Befund KUHLMANNs (1970) sprechen, nach dem 1961 aus der Realschule ca. dreimal soviel Schüler zurückwechselten, als in das Gymnasium aufstiegen.

innere Auslese haben als das Gymnasium. Die traditionell gymnasial orientierten Schülergruppen werden dadurch vom Konkurrenz- und Auslesedruck entlastet. Von Ersatzkarrieren reden wir dann, wenn es sich um Bildungsgänge oberhalb der pflichtschulischen und unterhalb der gymnasialen Berechtigung handelt.

Wenn es nach der von MÜLLER (1981) vertretenen Modellvorstellung zutrifft, daß inter- oder intragenerationell aufgestiegene Arbeiter ihre Kinder zunehmend in höherwertige Schullaufbahnen schicken, dann werden große Gruppen zunächst nicht-gymnasial ausgerichteter Schichten das Gymnasium als angemessene Schullaufbahn ihrer Kinder begreifen. Damit zeigen sich Grenzen für die Generalisierbarkeit der skizzierten Hypothesen zur gesellschaftlichen Funktion des Bildungssystems: Eine erste Einschränkung besteht darin, daß Differenzierungen, eingeführt zur Kanalisierung aufstiegsmotivierter Schülergruppen in Schullaufbahnen und -berechtigungen unterhalb des Abiturs, langfristig die herausgehobene Stellung des Gymnasiums infrage stellen. Differenzierung kann nicht als historisch dauerhafte Bewältigung des wachsenden Zustroms in höherwertige Bildungsgänge gelten. Denn nach dem Müllerschen Modell kann der soziale Druck auf das Gymnasium nicht nur nicht durch Umlenken in ein aufgefächertes mittleres bzw. höheres Typenspektrum aufgefangen werden, sondern aufgrund der inneren Zusammenhänge zwischen elterlichen Schulabschlüssen und Schulwahlentscheidungen für die Kinder müssen sich die Effekte sogar umkehren (sukzessive Heranführung unterer bzw. mittlerer Schichten an das Gymnasium).

An eine andere Grenze stoßen die bezeichneten Strategien im Bereich der bildungspolitischen Legitimation der Schultypen. Ebenso wenig wie von der Vorstellung einer unbegrenzten Differenzierungsmöglichkeit des Systems unterhalb des Abiturs ausgegangen werden kann, sind die Legitimationsressourcen zur Begründung neu entstehender bzw. modifizierter Typenstrukturen nicht grenzenlos. Gerade der Notwendigkeit einer nur scheinbar zweckrationalen Organisation des Bildungssystems wird am ehesten durch ein gering und nicht durch ein hochdifferenziertes System entsprochen: Denn je stärker sich das Schulangebot verzweigt, desto größer werden die Begründungszwänge und desto geringer der nach außen hin noch glaubhafte Bezug (Qualifikation, Eignung etc.), den man für die Abgrenzung und hierarchische Absetzung von schulischen Karrieremöglichkeiten beanspruchen kann (HARNEY 1980).

#### *Grundständigkeit und Frühabgang; Statistische Aspekte*

Anhand verschiedener, auf das nordrhein-westfälische Schulsystem und seine Entwicklung nach 1950 bezogener Daten läßt sich nunmehr die These einer in der modernen Phase des Schulstrukturwandels der Nachkriegszeit durchgehaltenen elitären Sonderstellung des Gymnasiums auch statistisch infragestellen. In Übereinstimmung mit dem Bourdieuschen Begriff des kulturellen Kapitals (BOURDIEU 1973) bzw. mit MÜLLERS Thesen zum Elitecharakter des Gymnasiums gehen wir davon aus, daß die besondere Stellung des Gymnasiums prinzipiell an der begrenzten Inanspruchnahme dieses Bildungsgangs wie auch an den altersjahrgangsbezogen geringen Abiturientenanteilen zu erkennen ist. Die sozial reproduktiven Leistungen des Bildungssystems werden in dem Maß infrage gestellt, in dem das Gymnasium zwar mit seinem Berechtigungsanspruch erhalten bleibt, gleichzeitig aber von immer größeren Anteilen der entsprechenden Altersjahrgänge der Schüler



erfolgreich besucht wird (HENNINGES/TESSARING 1977). Der „Einsatzwert“ (MÜLLER u. a. 1977, S. 37) des Abiturs im Hochschul- bzw. Berufs-/Beschäftigungssystem wird unter diesen Bedingungen inflationiert.

*Tabelle 3: Prozentuale Verteilung der Schüler in der Sekundarstufe I in NW (Jahrgangsstufen 5–8 bzw. 10) nach Schultypen*

	Volks- bzw. Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
1950	76,3	7,0	16,7	–
1955	66,4	12,4	21,2	–
1960	66,0	13,0	21,0	–
1965	59,4	17,2	23,4	–
1970	53,9	20,3	25,4	(0,4)
1975	47,0	22,3	29,0	(1,7)
1977	45,0	23,2	29,6	(2,2)

Da das Gymnasium als einziger Schultyp die Sekundarbereiche I und II umfaßt, ist seine Stellung im Gefüge der Schultypen entsprechend differenziert zu erfassen. Tabelle 3 setzt die Schüler in der Sekundarstufe I an den drei Haupttypen (Volks-/Hauptschule, Realschule, Gymnasium) in ein prozentuales Verhältnis zueinander. In den fünfziger Jahren von zwei Dritteln und mehr aller Sekundarstufen-I-Schüler besucht, verliert die Volks- und spätere Hauptschule während der 60er, noch stärker im Verlauf der 70er Jahre rapide den Charakter der schulischen Normallaufbahn. Nur noch 45 % der Gesamtgruppe besuchen 1977 die mittlerweile sowohl abschlußmäßig (Einführung des 9. und 10. Schuljahres) als auch curricular veränderte Hauptschule. Erkennbar profitiert hat von diesem Prozeß die Realschule, die ihren Prozentanteil zwischen 1950 und 1977 mehr als verdreifachen konnte. Gleichwohl nimmt sie nur den dritten Rangplatz im Verhältnis zu den anderen Schultypen ein. Fast 30 % der Schüler befinden sich Ende der siebziger Jahre in der Sekundarstufe I auf Gymnasien.

Die starke Zunahme der Schülerzahlen läßt sich noch augenfälliger demonstrieren, wenn der Anteil der gymnasialen Oberstufenschüler mit der Gesamtzahl der Schüler in der Sekundarstufe II verglichen wird (Tabelle 4): Besucht in der ersten Hälfte der 50er Jahre

*Tabelle 4: Prozentuale Verteilung der Schüler in der Sekundarstufe II: Der Anteil der Oberstufenschüler der Gymnasien an der Gesamtzahl der Schüler in der Sekundarstufe II*

	Oberstufenschüler des Gymnasiums
1950	5,3
1955	4,6
1960	8,5
1965	7,8
1970	12,9
1975	20,0
1977	20,5

*Quellen: s. Tab. 1; Statistik des Bildungswesens 1950–1975 (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW, Heft 6, 1968); Lehrerbedarf und Lehrbestand an den Schulen des Landes NW 1960–1990 (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW, Heft 37, 1978)*

nur etwa jeder zwanzigste Schüler dieser Stufe die Klassen Obersekunda bis Oberprima eines Gymnasiums, ist es 1960 schon fast jeder zehnte, 1977 bereits jeder fünfte. Die Tabellen 5, 6 und 1 verdeutlichen die im selben Zeitraum stattgefundenen Veränderungen des Übergangsverhaltens sowie der Grundständigkeit des Gymnasiums: Während die Übergangsquoten zur Realschule vergleichsweise kontinuierlich von 7 % (1950) auf 11 % (1960), 16 % (1970), dann stärker beschleunigt auf 23 % (1977) zugenommen haben, entwickelt sich dieser Indikator der Attraktivität weiterführender Schultypen bei Gymnasien zunächst noch langsam, aber stetig von 14 % (1950) auf 20 % (1970), dann, in der ersten Hälfte der 70er Jahre, sprunghaft auf über 30 %, 1979 auf 34,6 %. Nennenswerte, typenintern stattfindende Ausleseprozesse, die den enormen Zustrom auf die Mittlere Reife bzw. das Abitur hätten abdämpfen können und damit geeignet gewesen wären, die Sonderstellung dieser Abschlüsse zu erhalten, liegen nicht vor. Im Gegenteil nimmt die Erfolgsquote der zu den jeweils genannten Ausgangsdaten eingeschulten Realschüler von 76 % auf 89 % zu, wobei ein besonderer Anstieg, nämlich von 80 % auf 89 % nach 1965/66 liegt; die Erfolgswahrscheinlichkeit der Sextaner, das Gymnasium mit dem Abitur zu verlassen, verdoppelt sich beinahe zwischen 1950 und 1970 von 40 % auf 75 % (Tabellen 1 und 2). Entsprechend verändert sich, wie durch Tabelle 6 ersichtlich, die Grundständigkeit des Gymnasiums. Die Proportionen zwischen gymnasialer Unter-, Mittel- und Oberstufe, die idealiter 1:1:1 betragen müßten (volle Grundständigkeit), nähert sich diesem Verhältnis zunehmend an. Beträgt der Anteil der Oberstufenschüler an der Gesamtzahl der Gymnasiasten 1950 13,9 %, 1960 22,4 %, liegt er 1977 bei 25,1 %. Schließlich drücken die Schülerzahlen an den Übergängen von der Primar- zur Sekundarstufe I bzw. von hier zur Sekundarstufe II deutlich aus, daß die einmal ins Gymnasium eingetretenen Schüler dort verbleiben und das Abitur anstreben (Tabellen 1, 6 und 11).

Dieser Grundständigkeit *entsprechend*, formaler Durchlässigkeit aber *widersprechend* gering bleibt die zahlenmäßige Bedeutung der Seiteneinstiege aus Hauptschule Kl. 10 und Realschule in die gymnasiale Oberstufe (Tabelle 12). Hervorzuheben ist, daß die Differenz von Seiteneinsteigern und Grundständigen sich im unterschiedlichen Abiturserfolg niederschlägt (Tabelle 13) und sich daher die These vom schärferen Auslesegrad der Ersatzkarriere an dieser Stelle – nicht aber für die Realschule selbst – bestätigen läßt. Weiterhin nimmt der Anteil der „Rückläufer“ (in Sexta eingetretene Schüler, die nach dieser Jahrgangsstufe das Gymnasium wieder verlassen) von 7 % bzw. 6 % in 1950 bzw.

*Tabelle 5: Übergangsquoten von Realschulen und Gymnasien*

*Übergangsquote: Die Zahl der in den untersten Jahrgang der Realschulen bzw. Gymnasien übergegangenen Schüler in Prozent eines Durchschnittsjahrgangs der 10- bis unter 12jährigen*

	Realschule	Gymnasium
1950	7,0	13,7
1955	11,4	19,1
1960	10,9	16,5
1965	15,3	20,0
1970	16,1	20,3
1975	21,9	31,1
1979	23,0	34,6

*Quelle: Kultusminister NW (Hrsg.): Statistische Übersicht Nr. 111, Quantitative Entwicklung des Bildungswesens 1950–1979. Düsseldorf 1980.*

**Tabelle 6: Grundständigkeit des Gymnasiums in NW**  
*Prozentualer Anteil der Schüler in der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufen 11–13) an der Gesamtzahl der Schüler in Gymnasien*

	Schüler in der gymnasialen Oberstufe
1950	13,9
1955	17,6
1960	22,4
1965	19,4
1970	22,3
1975	27,3
1977	25,1

1960 auf 2 % in 1970 ab (Tabelle 7); der Abgang vom Gymnasium mit Obersekundareife (heute: Fachoberschulreife) von 48,3 % (1952) auf 23,4 % (1970) auf nur noch 13,7 % (1975) (Tabelle 8). Finden sich 1953 41 % weniger Obersekundaner im Vergleich zu den Untersekundanern des Vorjahres in der Sekundarstufe II, sind es 1971 nur noch 4 %; 1975 – nach Einführung der reformierten Oberstufe – ist diese Zahl bereits 2,5 % höher als die Summe der Schüler in der Jahrgangsstufe 10 (Tabelle 9).

Höhere Erfolgsquoten und das gestiegene Interesse, den einmal eingeschlagenen Bildungsgang ohne Veränderung der schulischen Orientierung auch erfolgreich abzuschlie-

**Tabelle 7: Reduktionsquoten in der gymnasialen Unterstufe**  
*(Schüler der Quinta in prozentualer Relation zu den Sextanern, Schüler in Quarta in prozentualer Relation zu den Quintanern)*

1950	100
1951	– 7,3
1952	+ 1,0
1960	100
1961	– 6,3
1962	+ 0,2
1970	100
1971	– 2,0
1972	+ 1,6

**Tabelle 8: Prozentuale Relation der gymnasialen Abgänger mit O-II-Reife zur entsprechenden Gesamtzahl der Untersekundaner**

1952	48,3
1955	38,9
1960	Angabe fehlt
1965	24,4
1970	23,4
1975	13,7

*Tabelle 9: Reduktionsquoten von U II zu O II (Schüler der Obersekunda in prozentualer Relation zu den Untersekundanern des jeweiligen Vorjahres)*

1952	100
1953	- 41,0
1955	100
1956	- 29,5
1960	100
1961	- 24,6
1964	100
1965	- 15,4
1970	100
1971	- 4,0
1974	100
1975	+ 2,5

Ben, resultieren in entsprechend gestiegenen Absolventenquoten. Bewegen sie sich bei der Realschule in den 50er und 60er Jahren zwischen etwa 5 % und 10 %, liegt 1979 bereits eine Erhöhung auf 17,7 % vor (Tabelle 10). Ähnlich verhält es sich mit der Absolventenquote des Gymnasiums. Hier liegen die entsprechenden Werte in den 50er Jahren unter 5 %, Ende der 60er Jahre knapp unter 10 %, 1979 schon bei 15,4 %. Da die Übergangsquote zum Gymnasium sich zwischen 1970 und 1979 mit einer Erhöhung von 20,3 % auf 34,6 % mehr als veranderalbfacht hat, steht, unter der Voraussetzung einer konstanten Erfolgsquote von über 70 %, eine weitere enorme Zunahme des Abiturientenanteils an den vergleichbaren Altersjahrgängen, mithin eine relative Erhöhung der Studienberechtigtenzahlen zu erwarten, die – bezogen auf die Bundesrepublik – bereits zwischen dem Anfang der 50er und der Mitte der 70er Jahre als relativer Hochschulbesuch der 22jährigen eine Vervierfachung erfahren hatten (1952: 2,4 %; 1975: 9,8 % (KÖHLER 1978)).

*Fassen wir zusammen:*

1. Zwischen 1950 und 1980 sind, statistisch gesehen, Entwicklungen eingetreten, die den Pflichtschulsektor im Sekundarbereich I verkleinert und mehr als die Hälfte der Schüler den Realschulen und Gymnasien zugeführt haben.

*Tabelle 10: Absolventenquoten von Realschulen bzw. Gymnasien*

*Absolventenquote: wird gebildet wie die Übergangsquote, jedoch bezogen auf die durchschnittlichen Altersjahrgänge der 15- bis unter 18jährigen bzw. 18- bis unter 21jährigen*

	Absolventenquote Realschule	Absolventenquote Gymnasium
1950	2,3	4,5
1955	4,0	3,9
1960	7,8	5,4
1965	7,4	6,7
1970	12,2	9,7
1975	15,9	13,5
1979	17,7	15,4

*Quelle: s. Tab. 5*

**Tabelle 11: Erfolgsquote in der gymnasialen Oberstufe (Schüler der O I in Relation zu den Schülern der O II des entsprechenden Vorjahres)**

1952	85,2
1956	84,2
1962	76,4
1972	84,1

**Tabelle 12: Herkunft der Schüler in der Jahrgangsstufe 11 des Gymnasiums**

	1977		1978		1979		1980	
Herkunft aus	Schüler	in v. H.	Schüler	in v. H.	Schüler	in v. H.	Schüler	in v. H.
Hauptschule	1 523	3,2	1 942	3,3	2 308	3,4	2 541	3,6
Realschule	5 656	12,0	6 549	11,1	7 865	11,5	9 013	12,7
Gymnasium	39 345	83,5	49 760	84,7	57 902	84,5	59 194	83,1
sonstige Schulformen	584	1,2	501	0,9	426	0,6	478	0,7
insgesamt	47 108	100	58 752	100	68 501	100	71 226	100

Quelle: Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 9/474.

**Tabelle 13: Erfolgsquote für das Abitur in v. H.**

Abiturtermin	Gymnasiasten	Realschüler	Hauptschüler
1976	82,6	78,0	59,9
1977	86,9	79,0	57,0
1978	89,2	79,4	64,1

Quelle: Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 9/474.

- Die Verwendung des Begriffs der Elitefunktion des Gymnasiums wird mithin problematisch, da die signifikante Vergrößerung des Schüleranteils der weiterführenden Schulen nicht nur keine Gegensteuerung durch erhöhte, typenintern stattfindende Selektivität erfährt, sondern im Gegenteil verstärkt wird: Gleichzeitig mit den Übergangsquoten zum Gymnasium wachsen die Durchlauf- und Erfolgsquoten, konsequent auch die Absolventenquoten dieses Schultyps; die Anteile der Rückläufer aus der gymnasialen Unter- und der Abgänger aus der Mittelstufe, verglichen mit dem Schülerbestand der jeweils vorausgegangenen Jahrgangsstufe, sinken.
- Die parallel vorgenommenen Strategien der Differenzierung des Gymnasialbereichs in den 60er, dann seine Enttypisierung in den 70er Jahren relativieren zwar den Seiteneinstieg in die Gymnasialkarriere, haben jedoch im Nettoeffekt die Problematik der Entwertung des Gymnasiums, die ja weitgehend Folge eines signifikant anderen Übergangsverhaltens ist, nicht lösen können.

Diese Befunde (abnehmende Selektivität, zunehmende Grundständigkeit) werden in ihrem Stellenwert in zweierlei Hinsicht verstärkt: Zum einen durch die ansteigenden Übergänge in die gymnasiale Unterstufe, zum andern dadurch, daß die Realschulen keineswegs einen höheren Auslesegrad als das Gymnasium aufweisen. Die Wirkung der am Ende der Sekundarstufe I und innerhalb der Sekundarstufe II mit der Fachoberschul-, Fachhochschulreife und dem 10. Schuljahr verbundenen Auffächerung der Abschlußmöglichkeiten bleibt als Ablenkung von der Hochschulreife begrenzt. Denn die Minderung des Einsatzwerts von Gymnasium und Abitur erfolgt durch die veränderten Übergangsquoten an der Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe I „von unten her“. Derartige Qualifikationskrisen verringern lt. D. K. MÜLLER den Zustrom auf das Abitur durch dessen eigenen Wertverlust wie durch die als Folgewirkung entstehende Wertminderung einer Reihe von Hochschulabschlüssen: Der größte Abschreckungseffekt entstehe bei den unteren sozialen Schichten. Er wirke also schichtenspezifisch und helfe, die Reproduktion der akademischen Berufsgruppe zu sichern (s. o.). Angesichts der beschriebenen Entwicklung erscheint das als Hypothese mit nur begrenzter Reichweite: Sie sieht ab von einer im folgenden näher auszuführenden Widersprüchlichkeit zwischen der „relativen Autonomie“ des weiterführenden Schulsystems, die es um den Preis der Einlösung seiner sozial reproduktiven Leistungen zwingend erhalten müßte, und des Funktionsverlustes der Pflichtschule.

### *Inclusion als schultheoretisches Problem*

Die beschriebenen Entwicklungen belegen wir mit dem Begriff der Inclusion. Als Inclusion bezeichnen wir die vertikal von unten nach oben verlaufende Einbeziehung immer größerer Anteile der Schülerpopulation, die daraus resultierende Entwertung der erreichbaren Zertifikate von oben nach unten sowie die damit verbundene Heraufsetzung der durchschnittlichen Schulbesuchsdauer.

Die Verwendung des Begriffs Inclusion verlangt einige Vorbemerkungen: Der Begriff wird zum einen in den schulhistorischen Arbeiten von RINGER benutzt. Für RINGER „ist ein ‚inclusives System‘ dadurch gekennzeichnet, daß ein relativ hoher Anteil der Bevölkerung oder der relevanten Altersgruppe eine formale Ausbildung durchläuft“ (RINGER 1980, S. 5). Zum anderen wird der Begriff bei LUHMANN/SCHORR (1979, S. 25 ff.) (in Anlehnung an seine originäre Verwendung durch die Parsonssche Systemtheorie) ausgiebig beansprucht: LUHMANN/SCHORR bezeichnen mit Inclusion die im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung von Teilsystemen (Rechts-, Bildungs-, Gesundheitssystem etc.) zunehmende Ausbreitung von „Komplementärrollen“, die sich dadurch auszeichnen, daß sie prinzipiell *jeden* „includieren“ (Schüler, Patient etc.). Komplementär beziehen sich solche Rollen auf nur begrenzt zugängliche „Leistungsrollen“ (Lehrer, Ärzte etc.), deren Übernahme in der Regel an legitimierte (in Teilsysteme, wie z. B. das Bildungssystem, eingelagerte) Ausleseverfahren geknüpft wird und daher exklusiven Charakter hat. Insofern stehen Leistungs- und Komplementärrollen asymmetrisch gegenüber: Denn letztere werden nicht über Ausschlußverfahren, sondern über für jedermann relevante soziale Anlässe (Krankheit, Schulpflicht etc.) eingenommen. In dem Maße, wie sich Leistungsrollen ausdifferenzieren, vergrößert sich auch das Spektrum solcher Anlässe bzw. werden soziale Strukturen im Luhmann-/Schorrschen Sinne zunehmend „inclusiv“. Im Unterschied zu RINGER, dessen Definition ziemlich inhaltsarm bleibt, benutzen LUHMANN/SCHORR den Inclusionsbegriff als qualitatives Merkmal sozialen Wandels (S. 24 ff.). Wir orientieren uns im folgenden an der Verwendung durch LUHMANN/SCHORR und diskutieren den Begriff auf das Bildungssystem begrenzt. Unter dieser Voraussetzung läßt sich folgende Modellvorstellung entwickeln: Seiner Umwelt gegenüber „inclusiv“ wird das Bildungssystem mit der Durchsetzung der Schulpflicht. Historisch ist dies nicht nur ein formaler Akt, sondern auch Ausdruck der organisatorisch, finanziell und personell existierenden Voraussetzungen der „Komplementärrolle

Schüler“. Dabei schließt die Verwirklichung solcher Voraussetzungen in der Regel längere Perioden der Existenz und bisweilen auch gegenseitigen Konkurrenz von Wahlschulen, die aber aus Gründen des Schulgelds, der begrenzten Anzahl, spezieller Aufnahmeverfahren etc. nicht jedem zugänglich sind, ab: Die freiwilligen Schulen geraten entweder in Konkurrenz zu den Pflichtschulen und werden beseitigt oder aber sie etablieren sich als „Karriereschulen“ (HARNEY 1980; MÖLLER 1977). Damit werden Pflicht und Freiwilligkeit zur Grenzlinie zwischen Normalerfolg und Karriere im Bildungssystem.

Inclusion als fortschreitender Trend bedeutet in diesem Zusammenhang zweierlei: Es verlieren sowohl die Auslesefähigkeit der „Karriereschulen“ wie die – im Zusammenhang mit „cooling out“ und „Selbsteliminierung“ sozialisationstheoretisch immer wieder betonte (BOURDIEU/PASSERON 1971) – „Freiwilligkeit“ der Karriereentscheidung an Gewicht. Denn in dem Maße, in dem sich der Pflichtschulsektor verringert, wird die „Freiwilligkeit“, ihn zu verlassen, zum tendenziellen Zwang auch für solche, denen der Pflichtschulbesuch genügen würde: Es geht dann weniger um die positive Entscheidung für weiterführende Schulen als vielmehr um die Vermeidung der Alternativen. In diesem Fall verläuft die faktische Grenzlinie zwischen Pflichtschulbesuch und Karriere anders als die institutionelle: Sie verlagert sich aus dem Pflichtschulsektor heraus in das institutionell als Karriere etablierte Schulangebot. Insofern ist leicht einsichtig zu machen, wieso ein inklusiver Prozeß dazu neigt, sich eigendynamisch (und durch die Probleme der pflichtschulischen Ausländerintegration forciert) fortzusetzen. Schwieriger ist es, das Zustandekommen dieses Prozesses und dessen Verdichtung zu einem dem Bildungssystem anscheinend inhärenten Trend im einzelnen zu erklären. Diese Erklärung können wir hier nicht geben, sondern beschränken uns auf die Angabe von Rahmenbedingungen:

1. In dem Maße, in dem berufliche Karrieren verschult oder zumindest ohne weiterführenden Schulerfolg undenkbar, pädagogische und gesellschaftliche Selektion (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 250ff.)<sup>1</sup> also verknüpft werden, dringt die soziale Bedeutung weiterführender „Bildung“ von oben nach unten auch in die Zukunftsperspektiven traditionell pflichtschulisch orientierter Familien vor (SCHWÄNKE 1979, S. 118ff.). Dabei legen Befunde aus dem Qualifikationskrisenprojekt die Vorstellung einer historisch sukzessive auf immer höherem Niveau sich einspielenden Bildungsbeteiligung, einschließlich der daraus resultierenden Regelmäßigkeit von Überfüllungs- und Krisenwarnungen, nahe (TITZE 1981).

Insofern lassen sich Rezessions- und Stagnationsphasen (LUNDGREEN 1981) eingrenzen. Solche Phasen kehren jedoch den parallel zur Institutionalisierung des höheren Schulwesens erkennbaren inklusiven Prozeß nicht um, was an folgenden Daten illustriert werden soll: Zwischen 1867 und 1914 ist – wie MÜLLER u. a. nachweisen – der Anteil der Schüler an öffentlichen höheren Schulen in Preußen von über 3 % auf über 6 % der entsprechenden männlichen Altersjahrgänge angestiegen (MÜLLER, u. a. 1977, S. 55). 1952 lag der Anteil bezogen auf männliche und weibliche Altersjahrgänge bei etwas mehr als 13 % in der Bundesrepublik, 1975 (einschließlich Fachoberschulen/Fachgymnasien und ohne Berufsfachschulen) bei über 33 % und 1979 bei ca. 40 % (KÖHLER 1978; STATISTISCHES JAHRBUCH 1980; KMK 1981). Der altersjahrgangsbezogene Anteil der männlichen Abiturienten innerhalb von Preußen lag 1911 bei 2,4 % (bei den Abiturientinnen waren es 0,5 %); 1929 bei 4,6 % (Abiturientinnen 1,3 %), 1960 in der Bundesrepublik bezogen auf männliche und

1 Obgleich pädagogische im weiteren Sinne auch gesellschaftliche Selektion ist, werden beide Ebenen bei LUHMANN/SCHORR begrifflich getrennt, um zu zeigen, daß ausbleibende pädagogische Selektion in jedem Fall durch die Gesellschaft, also durch anderweitige Instanzen, ersetzt wird.

weibliche Abiturienten bei 5,6 %, 1975 und 1980 bei 12,0 % bzw. 15,6 %. (Statistisches Jahrbuch 1929; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1972; BMBW 1981). Die diesbezüglichen Werte in NRW lagen 1960 bei 5,4 %, 1975 bei 13,5 % und 1979 bei 15,4 % (KULTUSMINISTER NW 1980).

2. Dieser Entwicklung kommt der Ausbau des Bildungssystems und damit der Charakter, den es selbst als Beschäftigungssystem gewinnt bzw. gewonnen hat, entgegen:

Zwischen 1950 und 1979 nahm die Zahl der Gymnasien allein in NW stetig, und zwar um 52,7 % (von 432 auf 646) zu, die der gymnasialen Schulklassen um 142,2 % (von 5908 um 14312), und die der Lehrer an Gymnasien um 274,1 % (von 8712 auf 32590). Weit deutlicher noch fällt das Wachstum der Realschulen aus: Ihre Anzahl stieg im fraglichen Zeitraum um 213,0 % (von 177 auf 554), bei den Schulklassen waren es 526,6 % (von 1833 auf 11485), und bei den Lehrern waren es 600,8 % (von 2208 auf 15474). Im Gegensatz dazu war die Zahl der Grund- und Hauptschulen rückläufig: Während es 1950 5838 solcher Schulen gab, waren es 1979 4802, bei einer Anzahl von maximal 6510 im Jahr 1964. Die Lehrer- bzw. Klassenzahl vergrößerte sich hier zwar auch, jedoch mit relativ weit geringeren Zuwächsen, und zwar um 109,6 % (von 33385 auf 66976) bzw. 58,4 % (von 36226 auf 57400) (KULTUSMINISTER NW 1980).

Die sich in solchen Daten ausdrückende Verdichtung schulischer Einzugsbereiche vor allem in den großstädtischen Kern- und Randzonen, auf die die gymnasialen Neugründungen überwiegend entfielen (EIGLER/HANSEN/KLEMM 1980, S. 58), wie auch die lenkenden Wirkungen, die man von den Kapazitätsentwicklungen auf Schullaufbahnberatung, Schülerwerbung und schulische Selektionsbereitschaft erwarten kann, wird sich weiter fortsetzen. Sie wirkt der in der Chancengleichheitsdiskussion stark betonten Abgegrenztheit bildungsabstinenter Einstellungsmuster infolge ihrer *wechselseitigen* Aufrechterhaltung in relativ geschlossenen sozialen Milieus (GRIMM 1966, S. 29) entgegen. Ungeachtet der nach wie vor bestehenden proportionalen Verzerrungen zwischen der beruflich-familialen Herkunft von Schülern einerseits und ihrer Verteilung auf schulische Karrieren andererseits wird man daher die Verringerung solcher Verzerrungen als inklusive Folgewirkung betonen müssen (HENNINGES/TESSARING 1977; SCHWÄNKE 1979).

3. FRIEDBURG (1978) hat in diesem Zusammenhang auf die seit langem zu beobachtende Verschiebung der Erwerbsstruktur zugunsten von Angestellten- und Beamtenberufen hingewiesen: So ist zwischen 1950 und 1979 der Arbeiteranteil an den Erwerbspersonen von 50,9 % auf 42,2 %, der der selbständigen und mithelfenden Familienangehörigen von 29,1 % auf 13,9 % gesunken, der der Angestellten und Beamten hingegen von 20,0 % auf 43,8 % angestiegen (BOLTE u. a. 1970; STATISTISCHES JAHRBUCH 1980). Zu ergänzen ist die Tatsache, daß sich parallel zu dieser Entwicklung zwischen 1951 und 1960 die Nettolohn- und Gehaltssumme pro beschäftigtem Arbeitnehmer real um mehr als 2/3 erhöht und sich bezogen auf 1979 mehr als verdreifacht hat (BRETTSCHEIDER u. a. 1980). Auch wenn man der von einem solchen Durchschnittswert unterschlagenen Differenzierung von Löhnen und Einkommen Rechnung trägt, wird angesichts der Tatsache, daß die Verdienstenwicklung auch bei Arbeitern in den zurückliegenden 20 Jahren fast regelmäßig über der Entwicklung der Lebenshaltungskostenindices lag (ebenda), kaum von der Hand zu weisen sein, daß sich die für ein längeres Verweilen im Bildungssystem verfügbaren Einkommensressourcen sowohl direkter wie indirekter (d. h. über staatliche Umverteilung vermittelter) Art insgesamt auch nach unten hin vergrößert haben. FRIEDBURG (1978, S. 214) übernimmt in diesem Zusammenhang den Bourdieuschen Begriff des Habitus, der sich bei Angestellten und Beamten gegenüber anderen Berufsgruppen gerade auf die Bildungsaspiration bezogen signifikant unterscheidet. U. E. ist



jedoch *auch* die Entwicklung der Einkommensressourcen ein nicht zu unterschätzendes, den Inclusionsprozeß beförderndes Element.

### *Auswirkungen des inklusiven Trends auf das berufsbildende Schulsystem*

Um zu zeigen, daß und wie sich Erscheinungsformen und Auswirkungen des inklusiven Trends auf das Bildungssystem insgesamt beziehen, gehen wir im folgenden auf Entwicklungen im berufsbildenden Bereich ein. Hier unterscheiden wir zunächst hinsichtlich der Einrichtung und Ausbreitung des Pflichtschulbesuchs in der Sekundarstufe II und der Inanspruchnahme der Berufsschule folgende Phasen:

Phase I	Phase II	Phase III
1900–1938	1950–1960	1960ff.
Durchsetzung des Inclusionsanfangs (= Einlösung der Schulpflicht) durch den rechtlichen und organisatorischen Auf- und Ausbau der obligatorischen Teilzeitberufsschule	Inclusionsanfang (= Berufsschule als Normalkarriere) im Pflichtschulbereich der Sekundarstufe II	Verkleinerung des Pflichtschulsektors durch fortschreitende Inclusion

In Phase I ist der erst einsetzende bzw. nicht abgeschlossene, in Phase III der sich intensivierende inclusive Prozeß verantwortlich für die Abnahme der Schüleranteile im Pflichtschulsektor. Die Phasenabgrenzung richtet sich auch nach der Entwicklung der Relation zwischen den Berufsschülern und der 15- 19jährigen Wohnbevölkerung: Belief sich die entsprechende Quote 1910 in Preußen auf 15,5 %, 1929 auf 39,9 %, und wurden in den 50er Jahren bundesweit Anteile von über 60 % erreicht, fiel bis 1975 die Entwicklung auf den Stand von 1929 zurück und stieg danach nur mäßig wieder an (KÖHLER 1978; STATISTISCHES JAHRBUCH 1912, 1932, 1977ff.). Es gehört zu den bemerkenswerten Begleiterscheinungen dieser Entwicklung, daß die Zunahme der Lehrer an Berufsschulen wie auch die Akademisierung dieses Berufsstandes von dem Rückgang der Schülerzahl unabhängig sind. Mit der Statusangleichung der Lehrer an Berufsschulen und Gymnasien (GRÜNER 1974) wurden im berufsbildenden Schulsystem nämlich diejenigen personellen Voraussetzungen (und Interessen) gesichert, die die Einbeziehung dieses Teilsystems in den inklusiven Trend nicht nur indirekt (nämlich durch den Bedeutungszuwachs des Gymnasiums), sondern auch direkt herstellen: So gehört die zunehmende Bedeutung des vollzeitschulischen und berechtigungsfähigen („gymnasierten“) Anteils innerhalb der berufsbildenden Schulen genauso in den beschriebenen Zusammenhang wie die besprochene Expansion der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Die berufsbildenden Schulen waren sogar in besonderem Maße betroffen, weil die Kultusverwaltungen einerseits den administrativen Eingriff in die inclusive Gesamtentwicklung auf sie konzentrierten und andererseits der Ende der 60er Jahre vollzogenen Akademisierung (und damit der Herauslösung) eines Teils der berufsbildenden Schulen – nämlich der Ingenieurschulen – entsprechen mußten.

Die KULTUSMINISTERKONFERENZ hatte die Ingenieurschulen 1953 zur „besondere(n) Stufe im Aufbau des Berufs- und Fachschulwesens“ erklärt (KAHLERT 1965, S. 59) und damit ihren traditionellen, zwischen Fach- und Hochschule gelegenen Status bekräftigt (LUNDGREEN 1975). Aus dieser Zwischenstellung heraus entwickelte sich sozusagen ein „Nebengleis“ parallel zum eingefahrenen durch mittlere Reife und Abitur markierten Berechtigungswesen: die Fachschulreife, die zum Eintritt in die Ingenieurschulen berechtigte und zunächst über Abendlehrgänge und Aufbauklassen an den Berufsschulen, dann in Form der Berufsaufbauschule (KMK-Beschluß vom 24./25. 9. 1959) erworben werden konnte (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975); und bezogen auf den Ingenieurschulabschluß: die Möglichkeit, an der Hochschule weiterzustudieren. Diese Möglichkeit wurde in Preußen erstmals 1922 über das Ingenieurschulexamen ergänzende Hochschulaufnahmeprüfungen geschaffen (DÜWELL 1970) und 1938 dadurch erleichtert, daß das Weiterstudium an der Hochschule von einem guten Ingenieurschulexamen abhängig gemacht wurde. Nach dem Krieg wurde diese Regelung erst in modifizierter (Prädikatsexamen + Studiengenehmigung durch die Ingenieurschule) (SCHEUERL 1962, S. 74) Form weitergeführt, dann aber (KMK-Beschluß vom 5. 7. 1962) wieder im Sinne der Regelung von 1922 erschwert (KAHLERT 1965, S. 119).

Geht man davon aus, daß fortschreitende Inclusion in den allgemeinbildenden Schulen den Bedarf an differenzierten Schulabschlüssen und -karrieren insgesamt steigert, dann lag es nahe, die berufsbildenden Schulen als Manövriermasse einzubeziehen, um der Schrumpfung der Pflichtschulen durch die Eröffnung von Anschlußaufbahnen oberhalb der Sekundarstufe I entgegenzuwirken und um der Akademisierung der Ingenieurschulen auch nach unten hin durch die „Gymnasiierung“ der bisher neben der mittleren Reife existierenden Fachschulreife (s. o.) zu entsprechen. Schließlich ist, was Differenzierungsmöglichkeiten und Sogwirkungen angeht, das durch die Auffächerung der Gymnasialkarrieren in den 60er Jahren (DREWEL/MÜLLER 1982) entstandene Differenzierungsgefälle zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulwahlmöglichkeiten innerhalb der Sekundarstufe II zu berücksichtigen: Es war in erster Linie der berufsbildende Sektor, der als „Differenzierungsmasse“ zur Verfügung stand.

Institutionell begann diese Entwicklung mit der Umwandlung der Ingenieur- in Fachhochschulen (Beschluß der MINISTERPRÄSIDENTENKONFERENZ zum 31. 10. 1968) und der nachfolgenden Einrichtung der Fachoberschule (KMK-Beschluß vom 6. 2. 1969). Die zugeordneten Berechtigungen (Fachoberschul-, Fachhochschulreife, Verzahnung von Fachhoch- und Hochschulstudium) ließen das über Fachschulreife vermittelte berechtigende „Nebengleis“ verschwinden. Folgerichtig wurden auch die Berufsaufbauschulen zunächst beseitigt und dann auf untergeordneter Ebene neu geschaffen: Heute vermitteln sie mit der Fachoberschulreife jene Berechtigung, die man braucht, um in eine zur Ebene des ehemaligen Ingenieurschulstudiums führende Schullaufbahn überhaupt eintreten zu können (PAMPUS 1981, S. 58). Der Weg über den Pflichtschulbesuch zum Ingenieurschulstudium bzw. vergleichbaren Studiengängen wurde – statt wie in Form der Fachschulreife bzw. mittleren Reife über eine – nunmehr über zwei Berechtigungsebenen geführt. Die Folge davon war, daß sich die Vorbildungsstruktur von Fach- und Fachhochschülern insgesamt in einem Ausmaß nach oben verschoben hat, das über die institutionellen Verschiebungen hinausging (Tabelle 14). Wie weit die Differenzierung der Schulwahl im berufsbildenden Schulsystem fortgeschritten ist, wird am Beispiel NW deutlich: Es gibt sechs Möglichkeiten, den Fachoberschulabschluß zu erwerben (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule, Berufsgrundschuljahr, Berufsaufbauschule, Fachschule und Berufsschule + befriedigenden Hauptschulabschluß Klasse 10) und drei, nachträglich den Hauptschulabschluß zu bekommen (PAMPUS 1981).

Einerseits vermindert diese Verbreiterung des Spektrums den „Sackgassencharakter“ der Hauptschule in institutioneller Hinsicht, andererseits wird dieser Effekt historisch gesehen mit dem Auseinanderziehen der Karrierelinien (s. o.) und der damit einhergehenden Entwertung von Hauptschulabschluß und mittlerer Reife „erkauft“. Die Folge davon sind neuerliche auf den Hauptschulabschluß selbst gerichtete Differenzierungsmaßnahmen gewesen (KULTUSMINISTER NW, Rd.-Erl. vom 21. 12. 1979), die den Pflichtschulbesuch in vertikal gestufte Abgangs- und Abschlußmöglichkeiten nach den Klassen 9 und 10 gliedern.

Tabelle 14: Fach-, Ingenieur- und Fachhochschüler nach Vorbildung in v. H.

	HS-Reife	FHS-Reife	RS-Abschluß	FS-Reife	Unter RS-Abschluß	Sonst.
FS 1950 <sup>1</sup>	10,4	–	27,6	–	–	62,0
FS 1974 <sup>2</sup>	2,6	0,3	49,3	–	–	47,8
FS (t) 1963	1,0	–	–	24,9	71,8	2,3
Ing.-Sch. 1965 <sup>3</sup>	0,8	–	39,1	35,6 2. BW. <sup>4</sup>	–	24,5
FHS 1975	12,8	72,2	–	3,3	–	11,7
FHS (t) 1975	14,3	67,3	–	–	–	18,4
FS (t) 1974	0,3	0,2	18,8	–	60,4	20,3

FS = Fachschule; FHS = Fachhochschule; t = technische Berufe

1 Einschl. Ing.-Schulen

2 Ohne Ing.-Schulen

3 Auf der Basis von 13612 Ingenieurschülern in 5 Bundesländern

4 Nachträglich erworbene Berechtigung („Zweiter Bildungsweg“)

Quellen: Wirtschaft und Statistik 1951/Statistisches Bundesamt: Fachserie A, Bevölkerung und Kultur, Reihe 10 (Bildungswesen)/KMK-Dokumentation Nr. 26: Berufsbildende Schulen 1950–1965/BMBW: Grund- und Strukturdaten 1976/BMBW: Bildung im Zahlenspiegel 1977.

Fragt man nach den Grenzen dieses Wechselverhältnisses von Inclusion und Differenzierung, so sind es zwei Linien, die man in Betracht ziehen kann: Die eine verläuft dort, wo die Auffächerung und Verzweigung der Schultypen ein Ausmaß erreicht, jenseits dessen nur noch die *Enttypisierung* der Schulstruktur in Form des Kurs- und Baukastensystems sinnvoll erscheint. Diese Entwicklung wird in Gestalt der Oberstufenreform deutlich. Sie hat in Nordrhein-Westfalen dazu geführt, daß keine Ersatzkarrieren im gymnasialen Bereich der Sekundarstufe II mehr existieren, sondern nur noch im berufsbildenden Schulsystem in Form der Fachoberschule und Höheren Handelsschule. Angesichts der gerade die Geschichte der berufsbildenden Schulen bestimmenden Sogwirkung vollständig berechtigender, d. h. zur Hochschulreife führender Karrieren auf derartige Ersatzkarrieren (SCHIERSMANN 1979), ist die zweite Grenzlinie inschwer zu bestimmen: Sie wird dann erreicht bzw. überschritten, wenn die Ersatzkarrieren selbst unter Aufwertungsdruck geraten und sich in Hochschul- bzw. Gymnasialvarianten auflösen. Eine solche „Grenzüberschreitung“ wird derzeit in Nordrhein-Westfalen zwar nicht realisiert. Sie existiert jedoch bereits als bildungspolitisches Anliegen der Ingenieure, die auch schon Ende der 60er Jahre die Akademisierung ihres Ausbildungsstatus nachdrücklich betrieben haben (GOLDSCHMIDT/HÜBNER-FUNK 1974, VEREIN DEUTSCHER INGENIEURE 1980, S. 67 ff., SCHLÖSSER 1981) und kennzeichnet insofern die durch ihre Lage im Bildungssystem vermittelte Anfälligkeit von Fachoberschule und Fachhochschule hinsichtlich der endgült-

tigen Einbeziehung in die Gymnasial- und Hochschulebene. In diesem Fall würde sich auch hier die Ersatzkarriere auflösen und man müßte entweder neue hierarchische Ebenen schaffen oder aber – nach dem Vorbild des Kollegstufenmodells (KULTUSMINISTER NW 1972) – ebenfalls zur Enttypisierung übergehen.

### Fazit

Nach Auffassung der Bochumer Projektgruppe schlägt sich „relative Autonomie“ des modernen Bildungssystems als Bedingung der sozialen Reproduktion höherer, vor allem akademischer Berufsgruppen durch das Gymnasium in einer spezifisch differenzierten Schulstruktur im Sekundarbereich nieder:

Für traditionell nichtgymnasial ausgerichtete Familien mit der Perspektive höherwertiger Abschlüsse werden Bildungsgänge bereitgestellt, deren Berechtigungen einerseits oberhalb der Pflichtschule, andererseits – zur Vermeidung von Konkurrenzen mit Kindern höherer Schichtzugehörigkeit – unterhalb des Abiturs angesiedelt sind; gleichzeitig wird in dem Bereich dieser Schultypen stärker als auf den Gymnasien das Prinzip der Leistungsselektion realisiert. Grundständigkeit des Gymnasiums und ein hierarchisch differenziertes Typensystem unterhalb des Gymnasiums sollen auf der Grundlage formaler Schulwahlfreiheit optimal die frühzeitige soziale Kanalisierung der Schülergruppen am Ende des Primarbereichs garantieren.

Wenn es aufgrund dieser Thesen der Bochumer Projektgruppe zutrifft, daß Ersatzkarrieren vor allem Aufsteiger anziehen (MÜLLER 1981), dann ist es nur logisch anzunehmen, daß deren Perspektiven in dem Maße in den Akademisierungssog geraten, wie die Differenzierbarkeit solcher Karrieren sich erschöpft und es zu Grenzüberschreitungen im beschriebenen Sinne kommt. Die Bochumer Projektgruppe interpretiert die Einrichtung von Ersatzkarrieren im Sinne der „cooling-out-function“ und der Wahrnehmung relativer Autonomie. Betrachtet man jene jedoch nicht nur unter Gesichtspunkten der Kanalisierung und Ablenkung, sondern auch unter solchen der inclusionsförderlichen Aufwertdynamik und Akademisierung, dann zeigt sich, daß gerade in der *relativ autonomen Wahrnehmung* der sozialen Reproduktionsfunktion durch das Bildungssystem Mechanismen enthalten sind, die sowohl der relativen Autonomie wie auch der sozialen Reproduktionsfunktion widerstreiten. Wir haben diese Mechanismen unter den Begriff der Inclusion gefaßt und weisen damit hin auf die zunehmende Integration von Schülern eines Jahrgangs in Schultypen des weiterführenden Bildungssystems, die langfristig die Sonderstellung des Gymnasiums wie überhaupt die Hierarchie der Schulabschlüsse insgesamt eigendynamisch abzuwerten droht. Es erscheint uns naheliegend, daß mit der Entleerung des Pflichtschulsektors es weniger das Interesse am sozialen Aufstieg ist als der Zwang, den sozialen Abstieg der Kinder zu vermeiden, der den Anteil der Eltern vergrößert, die höherwertige als die von ihnen selbst besuchten Schultypen für ihre Kinder wählen.

Unter diesen Bedingungen sind in bezug auf die Fragestellung der sozialen Selektivität, genauer: der Selektionskapazitäten des Bildungssystems für den Zeitraum nach 1945 verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten denkbar, die genauerer Analyse bedürfen:

- Die soziale Selektivität des Bildungssystems bleibt auch unter Bedingungen hoher Inclusion erhalten; die Selektionsmechanismen arbeiten dabei zunehmend subtiler

(BOURDIEU/PASSERON 1972) und sind an der Zunahme des Erwerbs höherwertiger Abschlüsse wie auch an der nachlassenden Auslese nicht erkennbar. (Um so mehr würde sich in diesem Fall allerdings die bereits gestellte Frage nach den historischen Grenzen solcher Subtilität aufdrängen.)

- Die Selektionskapazität des Bildungssystems wird ausgelastet/überfordert; andere Subsysteme erfüllen ergänzend im Bildungssystem ausgebliebene Selektionsaufgaben.
- Die Selektionskapazität des Bildungssystems wird ausgelastet/überfordert; soziale Selektion findet zunehmend nicht mehr nur ergänzend sondern primär außerhalb des Bildungssystems statt.

Alle drei Möglichkeiten relativieren ihrerseits den Begriff der „relativen Autonomie“ und legen Fragen nahe nach seiner historischen Veränderlichkeit. In jedem Fall scheint „relative Autonomie“ allein die gesellschaftliche Lage des Bildungssystems nicht ausreichend zu charakterisieren.

### Literatur

- BOLTE, K. M. u. a.: Beruf und Gesellschaft in Deutschland. Opladen 1970.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- BOURDIEU, P.: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt 1973, S. 88–139.
- BRETTSCHEIDER, J. u. a.: Handbuch einkommens-, vermögens- und sozialpolitischer Daten. Köln 1980.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Grund- und Strukturdaten 1981.
- DREWEK, P./MÜLLER, D. K.: Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe. In: Europäische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9 Stuttgart 1982.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1972.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Stuttgart 1975.
- DÜWELL, K.: Gründung und Entwicklung der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen bis zu ihrem Neuaufbau nach dem II. Weltkrieg. In: KLINKENBERG, H. M. (Hrsg.): Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen 1870–1970. Aachen 1970.
- EIGLER, H./HANSEN, R./KLEMM, K.: Quantitative Entwicklung: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1. Weinheim/Basel 1980, S. 45–71.
- FRIEDEBURG, L. VON: Bilanz der Bildungspolitik. In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 207–220.
- GOLDSCHMIDT, D./HÜBNER-FUNK, S. (Hrsg.): Von den Ingenieurschulen zu den Fachhochschulen. Stuttgart 1974 (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Bd. 10).
- GRIMM, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München 1966.
- GRÖNER, G.: Gewerbelehrestudium 1949–1974. Eine kritische Bilanz. In: Die berufsbildende Schule 26 (1974), S. 524–530.
- HARNEY, K.: Die preußische Fortbildungsschule. Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1980.
- H. VON HENNINGES/TESSARING, M.: Bildungs- und Beschäftigungssystem. Bd. 2. Bonn 1977.
- KOHLERT, H.: Die Ingenieurschule im beruflichen Bildungsweg. Braunschweig 1965.
- KÖHLER, H.: Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952–1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens. Berlin 1978 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung).
- KUHLMANN, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966. Stuttgart 1970.

- KULLMICK, M.: Die Entwicklung des Besuches der höheren Lehranstalten sowie der Universitäten und Technischen Hochschulen in Deutschland. In: Statistische Untersuchungen zur Lage der akademischen Berufe. Erg.-Band zur dt. Hochschulstatistik Winterhalbjahr 1929/30. Berlin 1930.
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Statistische Übersicht Nr. 111. Quantitative Entwicklung des Bildungswesens 1950-1979. Düsseldorf 1980.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ, Veröffentlichungen der: Dokumentationsdienst Bildungswesen, Sonderheft 16/1981.
- LUHMANN, N./SCHORR, E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUNDGREEN, P.: Techniker in Preußen während der frühen Industrialisierung. Berlin 1975.
- LUNDGREEN, P.: Das Bildungsverhalten höherer Schüler während der akademischen Überfüllungskrise der 1880er und 1890er Jahre in Preußen. In: Z.f.Päd. 27 (1981), S. 225-244.
- MÖLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- MÖLLER, D. K. u. a.: Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Z.f.Päd. 14. Beiheft (1977), S. 37-77.
- MÖLLER, D. K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Z.f.Päd. 27 (1981), S. 245-269.
- PAMPUS, K.: Die Verbindung beruflicher Qualifikationen mit allgemeinen Schulabschlüssen. Eine Übersicht über bestehende rechtliche Regelungen. Berlin 1981.
- RINGER, F. K.: Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland 1800-1960. In: Geschichte und Gesellschaft 6 (1980), H. 1, S. 5-35.
- SCHUEERL, H.: Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1958-1960. Heidelberg 1962.
- SCHUEERL, H.: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung. Stuttgart 1968.
- SCHIERSMANN, CHR.: Gewerbliche Bildung im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichtliche Untersuchungen zur Entstehung und Entwicklung der preußischen Provinzialgewerbeschulen unter besonderer Berücksichtigung der Provinzen Rheinland und Westfalen. Weinheim/Basel 1979.
- SCHLOSSER, F.-J.: Von der Ingenieurschule zur Fachhochschule. Die Ausbildung des Fachhochschulingenieurs im Wandel. In: VdI-Nachrichten, Jg. 1981 (Jubiläums-Sondernummer), S. 54.
- SCHWÄNKE, U.: Bildungschancen in der Bundesrepublik (1945-1979). In: Argument-Sonderband 38, 30 Jahre Bildungspolitik in der Bundesrepublik. Berlin 1979, S. 104-120.
- STATISTISCHES JAHRBUCH FÜR DEN PREUSSISCHEN STAAT. Berlin 1912/1929/1932.
- STATISTISCHES JAHRBUCH FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. Stuttgart/Mainz 1977/1980.
- TITZE, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklistheorie. In: Z.f.Päd. 27 (1981), S. 187-224.
- VEREIN DEUTSCHER INGENIEURE (Hrsg.): Perspektiven zur Ingenieurausbildung. Wechselwirkungen zwischen Studium und Beruf aus der Sicht des VDI. Düsseldorf 1980.

*Anschrift der Autoren:*

Dr. Klaus Harney, Merveldtstr. 29b, 4350 Recklinghausen

Dr. Peter Drewek, Am Buchenhain 3, 4630 Bochum-Weitmar